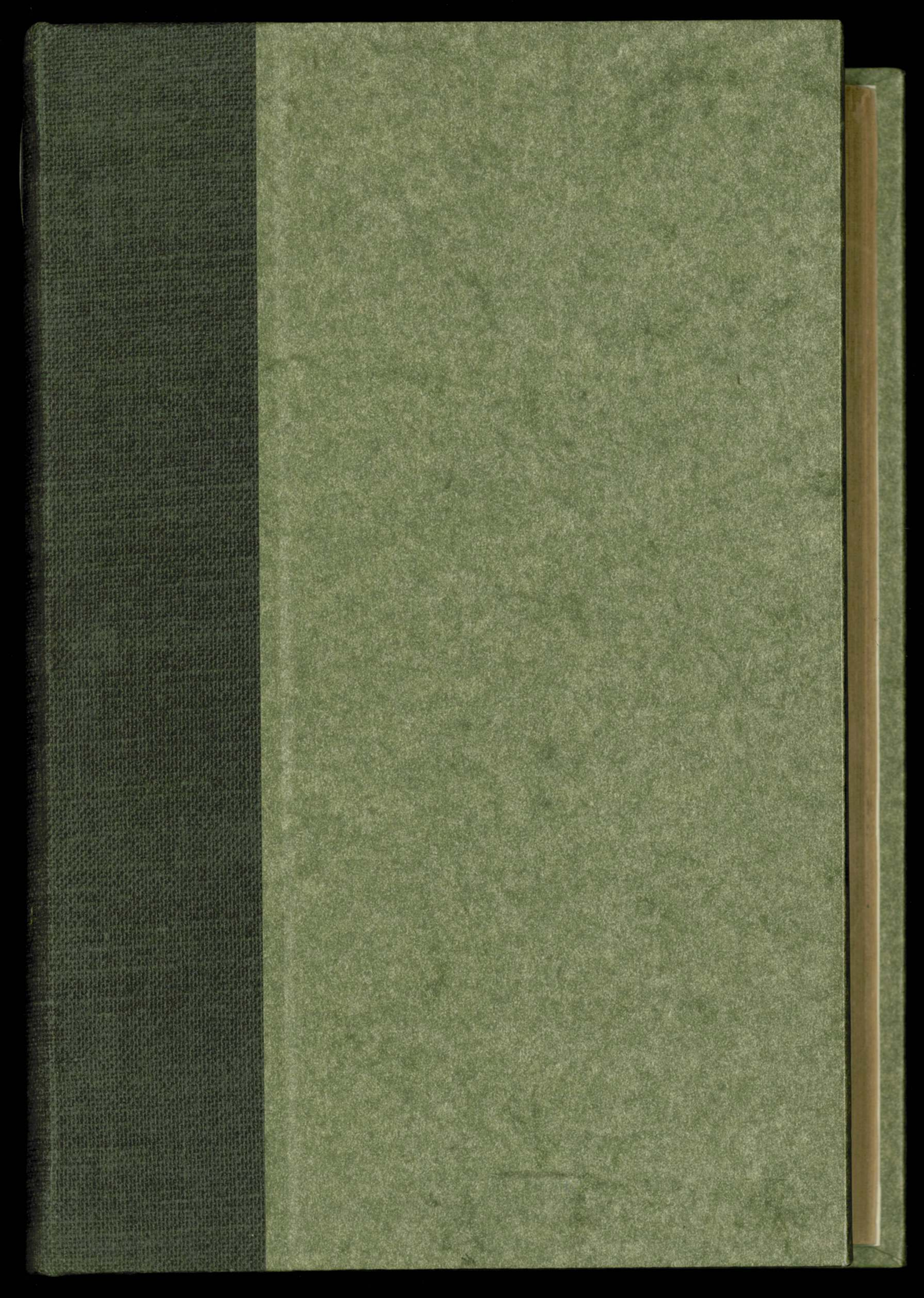
MUSÉE
PÉDAGOGIQUE

2ème SÉRIE

FASCICULE
31 À 40

MÉMOIRES
ET DOCUMENTS
SCOLAIRES





MÉMOIRES

ET

DOCUMENTS SCOLAIRES

PUBLIÉS

PAR LE MUSÉE PÉDAGOGIQUE.

(2e SÉRIE.)

L'ENSEIGNEMENT DU CHANT,

PAR

M. A. CORNET,

INSPECTEUR D'ACADÉMIE DE LA MARNE.

Fascicule n° 37.



PARIS.

IMPRIMERIE NATIONALE.

M DCCC LXXXIX.

SOMMAIRE.

Chapitre premier. — *Considérations générales.* — Popularité, dignité de l'art musical. — Puissance de la musique. — La musique moyen d'éducation.

Chapitre II. — *Le chant dans les écoles avant 1833.* — Causes qui ont retardé l'enseignement du chant dans les écoles. — Le plain-chant. — L'étude de la musique en Alsace. — La méthode Wilhem. — Le chant dans les écoles normales.

Chapitre III. — *Le chant de 1833 à 1850.* — L'enseignement dans les écoles maternelles, dans les écoles élémentaires et primaires supérieures, dans les écoles normales, aux examens des brevets. — Programme de 1836.

Chapitre IV. — *Le chant de 1850 à 1880.* — Progrès entravé par la loi de 1850. — Méthode Galin-Paris-Chevé. — Dispositions relatives aux écoles normales. — L'épreuve de chant aux examens du brevet. — Difficultés créées par la loi de 1875 sur les traitements minima.

Chapitre V. — *Exposé de la législation actuelle.* — Prescriptions législatives ayant trait aux écoles enfantines et maternelles, aux écoles primaires élémentaires, aux écoles primaires supérieures, aux écoles de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses. — Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant.

Chapitre VI. — *Appréciations.* — La commission de 1882. — Modifications qu'il conviendrait d'apporter aux programmes des écoles primaires. — Comparaison de l'ancien et du nouveau programme des écoles normales primaires. — Le chant dans les écoles normales supérieures. — Difficulté des épreuves du certificat d'aptitude.

Chapitre VII. — *Conclusions.* — Moyens de hâter le progrès de l'enseignement musical. — Nécessité d'une certaine culture esthétique à l'école primaire.

IMPRIMERIE NATIONALE.

L'ENSEIGNEMENT DU CHANT.

CHAPITRE PREMIER.

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

La musique est sans contredit le plus populaire de tous les arts. Elle trouve sa place dans les solennités publiques, relève l'agrément des réunions particulières; si elle manque, son absence parfois excite d'universels regrets. C'est dans l'organisation humaine même qu'il faut chercher la raison première de ce fait : l'instinct musical est aussi naturel à l'homme que la parole. La mère chante pour endormir son enfant; le sauvage n'est pas moins sensible à la mélodie que l'homme civilisé. Faut-il s'en étonner? Les œuvres de la peinture, de la sculpture, demandent, pour être goûtées, une éducation spéciale que la musique n'exige pas au même degré : s'adressant davantage à la sensibilité, elle produit au fond des âmes des émotions que le langage ordinaire ne saurait faire naître. Elle-même est un langage, vague, si l'on veut, mais répondant par ce caractère aux aspirations les plus intimes de notre nature.

C'est dire combien était mal fondé le préjugé qui l'a si longtemps reléguée à un rang inférieur. Pour qui réfléchit, en effet, n'est-il pas manifeste qu'un art qui a donné au monde les Beethoven, les Meyerbeer, ne le cède aucunement en dignité à ceux qui ont eu le privilège d'exciter

avant lui l'admiration des hommes? La *symphonie en ut mineur*, le quatrième acte des *Huguenots*, merveilleux chefs-d'œuvre qu'il n'y a nulle témérité à rapprocher d'un marbre de Phidias, d'une toile de Raphaël ! Et rien de plus vrai que le cri d'enthousiasme qu'arrache à Michelet la naissance de l'art musical moderne : « Une mère nouvelle était venue au monde : la grande enchanteresse et la grande consolatrice, la musique était née ! »

Sa puissance est immense et apparaît à toutes les époques. La Bible y rend hommage en qualifiant de chantres les prophètes. L'antiquité profane, qui sous d'ingénieuses légendes a caché la plupart des vérités de la vie, nous montre la musique entraînant les arbres, élevant des murailles : symboles de son rôle civilisateur que, d'ailleurs, tant de traits historiques révèlent. Pythagore, par une mélodie sévère, arrête des jeunes gens entraînés à un acte de violence. La lyre de Therpandre rétablit la concorde parmi les Lacédémoniens. L'empereur Julien fait servir la musique à la résurrection du paganisme. L'Église catholique l'a mêlée aux cérémonies du culte; et, associée par Luther au langage vulgaire, elle est devenue pour la doctrine protestante un étonnant moyen de propagation. Les missions des Jésuites au Paraguay nous font voir ce curieux phénomène de populations barbares qui, séduites par les chants des convertisseurs, quittent leurs forêts, descendent de leurs montagnes, pour venir embrasser la religion du Christ.

La musique n'est pas moins propre à exciter l'ardeur guerrière. Sans remonter jusqu'aux temps légendaires de Tyrtée, ne trouvons-nous pas dans nos annales d'éclatants exemples d'entraînement militaire dus à une incomparable inspiration musicale ? Que de fois la *Marseillaise* n'a-t-elle

pas conduit nos soldats à la victoire ? C'est en chantant que les soldats de Fleurus enlevèrent cette batterie redoutable dont la prise décida du sort de la bataille.

Les Allemands ont compris tout le ressort que des chants patriotiques peuvent donner aux courages. Au lendemain du désastre d'Iéna, Arndt, Schlegel ravivent l'ardeur de leurs compatriotes; Kœrner, quelques heures avant sa mort, compose au bivouac la célèbre *Chanson de l'épée.* Et il n'est pas téméraire d'ajouter que ces chants n'ont pas moins contribué que l'éducation de l'école aux défaites de l'Année terrible.

Aristote avait donc bien raison de dire : « Il est impossible de ne pas reconnaître la puissance de la musique ; et, puisque cette puissance est bien réelle, il faut nécessairement s'en servir dans l'éducation des enfants. »

Si de ces vues générales on descend à des considérations d'une portée plus modeste, on verra mieux encore ce qu'il faut penser de la musique comme moyen de progrès intellectuel et moral. Il paraît inadmissible que l'ouïe et la voix restent sans culture, alors que la nécessité de fortifier par l'exercice les autres organes est généralement reconnue. Tous, en effet, ont droit au même développement, et l'on ne comprendrait pas une sorte de proscription qui aurait pour conséquence de compromettre l'équilibre de l'éducation. Assouplir la voix, c'est perfectionner un instrument de communication de l'homme avec ses semblables ; habituer l'oreille au rythme, c'est inspirer le goût de l'ordre, de l'harmonie, de la mesure. Le chant, d'ailleurs, ne va pas sans une prononciation correcte, sans une bonne diction, et par là il se rattache à l'étude de la langue.

Mais l'instruction musicale offre d'autres avantages ; elle

donne à l'esprit une certaine délicatesse qui préserve de la vulgarité des goûts et des plaisirs grossiers. « Il y a », dit quelque part M. A. Dupaigne, « deux mots qui ne peuvent pas rimer ensemble, quelque effort que fasse l'industrie contemporaine pour les joindre : ce sont les mots *musique* et *cabaret.* »

N'est-ce pas aussi pour ceux qui exercent des professions manuelles un adoucissement à la peine? Le chant est l'auxiliaire du travail : il donne aux bras un surcroît de vigueur et de sûreté; la gaîté communicative qu'il entretient abrège la durée des heures, éloigne les pensées malsaines.

CHAPITRE II.

LA MUSIQUE DANS LES ÉCOLES AVANT LA LOI DE 1833.

Si telle est bien l'influence de la musique sur le développement des intelligences, si elle exerce une pareille action sur les mœurs, on a quelque peine à comprendre qu'elle ait été si longtemps négligée dans les écoles. Pour se rendre compte de l'état presque stationnaire où elle est restée jusqu'à ces dernières années, il faut songer au tempérament français qui, le plus souvent, attend, pour sortir de la routine, une excitation venue des régions gouvernementales. Le sort de l'enseignement musical était, d'ailleurs, lié à la situation générale de l'enseignement primaire : lire, écrire, compter, tel était le mince bagage auquel l'instruction élémentaire se trouvait réduite.

Le chant n'eût pu y être ajouté que si nos anciennes classes dirigeantes en avaient compris l'importance ; mais elles-mêmes ne voyaient dans la musique qu'une distraction mondaine et, en quelque sorte, une superfluité de salon. Comment auraient-elles pu sortir de leur indifférence ?

Il est vrai que l'école fournissait à l'église des chantres et des enfants de chœur ; mais précisément la musique d'église était un obstacle à l'extension des connaissances. Les modes du plain-chant s'éloignent notablement de la gamme diatonique. A part un certain nombre de cantilènes du 5e et du

6e mode, qui parfois font pressentir notre tonalité moderne, le chant sacré constitue une musique absolument dissemblable de celle que l'on qualifie de *profane*. Non que le rythme et la modalité empreinte d'une couleur orientale n'en soient à plus d'un égard remarquables; mais il ne pouvait développer que dans des limites restreintes le sentiment de l'art. Il était, du reste, comme il l'est encore aujourd'hui, le partage du petit nombre. Si, en Allemagne, la musique a pris, depuis le XVIe siècle, un essor si rapide, un si magnifique développement, c'est en grande partie à le Réforme qu'il faut en attribuer la cause. Dans les temples protestants, l'assistance est associée à l'exécution des *chorals;* de là, pour tous, la nécessité de recevoir une certaine éducation musicale qui, concordant chez nos voisins d'outre-Rhin avec des aptitudes naturelles, et fortifiée par l'esprit de méthode inhérent à la race, a produit les effets dont nous sommes aujourd'hui témoins.

Pour que la France pût entrer dans les mêmes voies, il fallait qu'une ardente conviction animât ceux-là mêmes qui président aux destinées de notre enseignement populaire; la place donnée, dans les programmes de 1882, au chant et à la musique, a préparé un progrès déjà sensible à quelques années d'intervalle.

Il est intéressant de rechercher ce qu'a pu être, avant cette époque, l'enseignement musical. En se réglant sur la législation, on peut diviser l'historique de la question en trois périodes : la première, antérieure à la loi du 23 juin 1833; la seconde, qui s'étend de 1833 à 1850 ; la troisième, de 1850 à 1880, date de l'élaboration première des règlements actuels.

Quelle était, antérieurement à 1833, la part faite à la

musique dans l'instruction primaire? La réponse à cette question se laisse pressentir : c'est le plain-chant que l'instituteur apprenait aux élèves, mais dans des conditions qui variaient de contrée à contrée, et même de commune à commune. Il est permis de croire que, dans certains départements, l'enseignement n'existait pas : on peut presque l'affirmer pour ceux d'Indre-et-Loire et de la Vendée; au moins n'y était-il donné, s'il l'était, que dans de très rares écoles. Ailleurs des conventions diverses réglaient à cet égard le rôle du maître; mais partout les municipalités étaient exclusivement guidées par la pensée d'assurer le service du chant à l'église. Voici quelques exemples tirés des archives municipales :

Jura. — Champvans-lès-Dôle, 2 juillet 1729. — Ledit sieur S... promet et s'oblige d'enseigner et apprendre à lire... et le plain-chant aux enfants.

La Chassagne, 30 octobre 1763. — Le sieur E... devra étudier et enseigner les enfants, leur apprendre... et *mesme* l'arithmétique et le plain-chant.

Rapprochement assez singulier!

Chaussin, 31 août 1766. — A la requête de M. G..., prêtre, Mgr l'intendant de Bourgogne enjoint aux habitants de se procurer un sujet en état d'apprendre aux enfants à lire... et le plain-chant.

Marne. — Fleury-la-Rivière, 17 février 1801. — Le conseil municipal impose à l'instituteur l'obligation d'instruire *les élèves de la première classe* au plain-chant pour les offices et cérémonies du culte catholique.

Il y a ici une limite qui marque bien l'intention de l'assemblée locale.

A Fagnières, les leçons étaient facultatives,

On restreignait parfois l'enseignement aux enfants qui montraient quelques dispositions :

MARNE. — Bisseuil, 1er octobre 1810. — L'assemblée générale des citoyens, sous la présidence du maire, impose au maître d'école le devoir «*d'apprendre la notte à six des enfants qui seraient en état*». Article du règlement confirmé par une disposition d'une convention nouvelle en date du 26 novembre 1818 : «*Il apprendra la notte à six des enfants dans lesquels il reconnaîtra du goût, de l'aptitude et surtout de la voix.*»

JURA. — Montmirey-le-Château, 10 août 1817. — Il apprendra le plein-chant (*sic*) aux enfants qui en auront la disposition.

Dans bon nombre de localités, l'assemblée communale, généralement présidée par le curé, soumettait l'instituteur à un examen de chant qui constituait l'épreuve décisive. C'est ce qui ressort du témoignage des vieillards pour certaines communes de la Marne. La bonne réputation d'un maître, à l'époque qui nous occupe, dépendait souvent du nombre de chantres qu'il avait formés.

Généralement l'enseignement du chant ne donnait lieu à aucune rétribution particulière ; mais il y avait des exceptions qui, dans le Jura notamment, paraissent assez nombreuses :

JURA. — La Loye, 6 février 1660. — Le recteur d'escholle pourra prendre six gros par mois de ceulx auxquels il enseignera le plain-chant.

Champagnolle, 20 août 1780. — Il sera payé à ladite Poux six sols par celles qui à la lecture joindront les leçons de chant et de travail.

Remarquons en passant ce fait, qui devait être très rare à la fin du siècle dernier, d'un enseignement musical donné aux filles.

Louvatange, 1er août 1810. — Il sera donné soixante centimes *pour* ceux qui apprendront. . . et la note ou le plain-chant.

Faut-il conclure de cette préposition *pour* que la rétribution était à la charge de la commune ?

Chaussin, 10 novembre 1790. — Toute latitude est ici laissée à l'instituteur :

A l'égard du chant, ceux qui voudront le faire apprendre à leurs enfants, ils feront telles conventions particulières avec ledit maître qu'ils jugeront à propos.

Même diversité en ce qui concerne le nombre et l'heure des leçons. Il est probable cependant que le samedi et les veilles de fête s'indiquaient à peu près partout comme les jours les plus favorables à l'enseignement. Le maître d'école faisait étudier aux enfants, parfois réunis aux jeunes chantres, l'office du lendemain. Mais cet usage n'excluait pas d'autres leçons données pendant la semaine. Dans la Marne, à Fagnières, il y en avait deux ou trois. A Villers-Franqueux, elles étaient plus nombreuses à l'époque du carême. A Étoges, le maître donnait une leçon chaque jour ; de plus, il était tenu de conduire, après la classe du soir, tous les élèves à l'église, où ils chantaient un Salut. A Moiremont, l'école vaquait l'après-midi du samedi et des veilles de fête : les enfants et l'instituteur se rendaient à l'église pour y chanter les Vêpres. Au retour, on rapportait un énorme antiphonaire, où le maître faisait apprendre les différentes parties de l'office du lendemain : usage bizarre que les « anciens » se rappellent encore.

L'Alsace, à l'époque assez obscure qui précède notre première législation, tranche d'une façon remarquable dans la situation générale. Le goût de la musique s'y était répandu de longue date. On y trouve de bonne heure des *instituteurs-organistes* recrutés parmi les jeunes gens qui

avaient fait leur apprentissage auprès de maîtres d'école en renom. Pour être admis à exercer leurs fonctions, ils devaient, entre autres connaissances, justifier qu'ils savaient jouer de l'orgue ou du violon. La plupart avaient un clavecin ou un piano carré à deux cordes, dont ils se servaient pour faire la leçon. Eux aussi se renfermaient dans l'étude du plain-chant, seul genre de musique qu'eussent le temps de cultiver des hommes qui, pendant l'été, saison de chômage scolaire, étaient obligés, pour pouvoir vivre, de se louer comme domestiques ou d'exercer le métier de garde champêtre ; mais ils présentaient des garanties d'instruction et de méthode que ne pouvaient offrir leurs collègues des autres régions de la France.

En 1816, un recteur de l'académie de Strasbourg, M. de Montbrison, régla, en matière musicale, le rôle des comités cantonaux institués par l'ordonnance royale du 29 juin de la même année à l'effet de mettre au concours les places d'instituteurs primaires et d'aides-instituteurs. Dans un programme élaboré par ce fonctionnaire, on lit : « Art. 22. Le candidat déclarera ici s'il est en état de faire à l'église les fonctions de chantre. » — « Art. 23. *Idem* pour les fonctions d'organiste ; d'après quel maître. » Ce n'était guère que la consécration légale d'un usage antérieurement existant ; mais la circulaire rectorale était muette au sujet du violon qui continua à perdre de sa faveur au fur et à mesure que la facture apporta des perfectionnements au mécanisme du piano. Dès 1820, il y eut un piano dans chaque maison d'école des deux départements.

A Paris aussi, grâce à l'initiative d'une société privée, la *Société de l'instruction élémentaire*, une impulsion vigoureuse fut donnée, dans les écoles primaires, à l'enseigne-

ment de la musique. Le 23 juin 1819, M. le baron de Gérando posait à ses collègues la question de savoir s'il ne serait pas convenable d'ajouter aux programmes des établissements qu'on avait organisés « quelques exercices de chant et de musique ». — « Dans ce cas », ajoutait-il, « quelle étendue, quelle méthode, quelle forme, quels instants devrait-on donner à ces exercices pour les mettre en harmonie avec l'ensemble du système ? » Il s'agissait ici de ce mode mutuel qui jouissait alors d'une si grande faveur. Le rapport fut adopté.

Peu de jours après, l'auteur de la proposition rencontra Béranger. « Nous nous occupons », lui dit-il, « d'introduire le chant dans les écoles. Connaissez-vous un musicien ? » — « J'ai votre homme », lui répondit le chansonnier, et il lui désigna M. Wilhem.

Deux essais de la méthode Wilhem à l'école de la rue Saint-Jean-de-Beauvais valurent à son auteur de précieux suffrages, et, au mois d'août, M. Francœur, au nom de la commission de musique, fit un rapport comparatif, à la suite duquel cette méthode fut adoptée pour toutes les écoles de la société. Enfin M. Wilhem fut chargé, la même année, de la direction du chant dans les écoles élémentaires de Paris. C'est donc de 1819 que date la première introduction de cette matière dans l'enseignement populaire de la capitale.

En quoi consiste cette méthode Wilhem qui fut alors reconnue supérieure à toutes les autres ? Les limites de ce travail ne nous permettent que d'en esquisser les principes généraux. Reprenant, développant une idée déjà mise à exécution dès 1814 par Choron, Wilhem divise les élèves en groupes constitués d'après leur âge et l'état de leur in-

struction. Il les réunit dans une même salle où, sous la direction du maître, les plus forts font étudier les plus faibles. Les deux difficultés principales du chant, l'*intonation* et le *rythme*, sont présentées, seules ou combinées, dans une série de *tableaux progressifs* répartis en *huit classes* ou degrés d'avancement. Les quarante-deux premiers tableaux forment le *premiers cours* destiné aux écoles élémentaires; les trente-deux derniers composent le *second cours*. Celui-ci complète et perfectionne les études du premier; il mène à la lecture correcte et rapide, et s'adresse aux élèves des écoles primaires supérieures et des autres établissements publics. Deux tableaux de *plain-chant* sont ajoutés comme appendice au premier cours.

Il fallait prévenir la cacophonie pouvant résulter de la simultanéité des exercices. Pour y arriver, Wilhem divise les enfants en demi-cercles qui ne sont pas plus nombreux que les groupes formés pour la lecture ordinaire. La deuxième classe chante sur les tableaux; pendant tout ce temps, les autres classes étudient les intervalles ou sont occupées de la lecture rythmique. Le maître ou le moniteur général surveille la marche des diverses études et en maintient la concordance.

Pour que l'enseignement pût se développer en province, il aurait fallu qu'il fût organisé dans les écoles normales; or quelle était la situation à cet égard? Le lecteur sait peut-être que les écoles normales étaient, en 1833, au nombre de 47; mais il n'est guère possible d'indiquer exactement la part qui, dans quelques-unes au moins, était faite à la musique. Peut-être y avait-il eu, de divers côtés, des essais heureux; mais les établissements de cet ordre où l'enseignement musical était organisé d'une

manière sérieuse formaient nécessairement une exception.

Ici encore nous retrouvons l'Alsace. Vers 1820, l'école de Strasbourg avait pour directeur un bon musicien qui ne négligeait rien pour faire apprendre aux élèves-maîtres le piano et l'orgue; lui-même s'était chargé de la musique vocale. La musique, sous ses successeurs, continua à être étudiée avec fruit.

CHAPITRE III.

L'ENSEIGNEMENT MUSICAL DE 1833 À 1850.

Avec la loi de 1833 commence une réglementation générale et fixe. Nous trouvons la musique à tous les degrés de l'enseignement.

Le chant est un moyen d'action si efficace sur les jeunes enfants qu'il avait une place tout indiquée à la salle d'asile. C'est un des moyens les plus sûrs de déposer dans leurs petites intelligences certains germes de moralité, certains éléments de connaissances que le temps doit développer ensuite. Il suffit de les voir suspendus aux lèvres de leurs maîtresses et s'essayant à les imiter pour être frappé de l'utilité qui peut ici s'unir à l'agrément. C'est la raison qui explique l'addition facultative des *chants instructifs et moraux* aux exercices essentiels énumérés à l'article 1 de l'ordonnance royale du 22 décembre 1837, corollaire de la loi fondamentale. Le chant se trouve mentionné aussi parmi les matières indiquées, par le projet de loi du 15 décembre 1848, comme devant être enseignées dans les salles d'asile.

L'article 1 de la loi du 28 juin 1833 ne comprend pas le chant parmi les matières obligatoires de l'école élémentaire, mais il ne l'exclut pas. Il ne le prescrit formellement que pour les écoles primaires supérieures, et (ce point est à remarquer) il le place sur la même ligne que les notions de sciences physiques et naturelles et l'histoire et la géographie.

Une ordonnance du 23 juin 1836 l'impose dans les écoles de filles (art. 1).

Un projet de loi, en date du 31 mars 1847, allait étendre l'obligation à toutes les écoles élémentaires lorsque éclata la révolution de Février, qui l'empêcha d'aboutir.

Les enfants ne pouvaient guère prendre un réel intérêt au nouvel enseignement, en l'absence de petits morceaux spécialement composés pour eux et d'une exécution facile. Or pendant longtemps les chants d'école, comme on les appelle, firent totalement défaut.

Il convient de citer ceux que publia en 1844 un organiste de Langres, Fels, d'origine alsacienne. Son recueil, bien accueilli, jouit pendant de longues années d'un succès mérité.

On peut croire aussi que les leçons données dans les écoles normales étaient, en général, bien peu propres à faciliter l'exécution des prescriptions législatives. Il fallait trouver de vrais professeurs plutôt encore que des musiciens, et en plus d'un endroit c'était un problème. Les préoccupations de l'autorité universitaire continuaient cependant à se porter de ce côté; car un projet de règlement du Conseil supérieur de l'instruction publique, du 14 décembre 1849, mentionne le chant à deux reprises, et le fait figurer parmi les matières que doivent étudier les élèves-maîtres autorisés à rester une année de plus à l'école pour y recevoir « un complément d'instruction ».

Les adultes n'étaient pas négligés, comme le prouve l'article 4 d'une décision du Conseil supérieur, en date du 4 mai 1838, ainsi conçu : « Le chant continuera à être enseigné, sous la direction et d'après la méthode de M. Wilhem, par les répétiteurs qu'il aura désignés, aux jours et

IMPRIMERIE NATIONALE.

aux heures indiqués par le règlement. » Disposition spéciale à la ville de Paris.

Le meilleur moyen de hâter les résultats était d'introduire le chant et la musique dans les examens du brevet. On ne l'exigea point d'abord pour l'obtention du brevet simple; mais il eût été illogique de ne pas prendre la mesure pour l'examen du brevet du premier degré, alors que l'enseignement du chant était imposé dans les écoles primaires supérieures. C'est pourquoi le règlement du 19 juillet 1833 contient, parmi les objets d'étude sur lesquels doivent être interrogés les candidats au brevet supérieur, la mention suivante :

Chant : Musique (théorie). — Plain-chant (pratique).

C'était beaucoup demander pour le présent ; aussi, d'après une disposition transitoire qu'on lit à la fin du même document, le brevet supérieur put-il, pendant trois ans, être accordé aux candidats n'ayant pas satisfait à la partie de l'examen relative au chant. Mention expresse de cette circonstance devait être faite sur le diplôme de capacité.

Plus tard, une autre décision de la même assemblée fit la part d'une difficulté que certains aspirants pouvaient éprouver ; elle permit aux candidats qui manquaient de voix d'y suppléer au moyen de la musique instrumentale, mais sans préjudice de l'examen théorique sur la matière. (15 mai 1838.)

On a vu que la loi de 1833 ne prescrivait pas d'épreuve de chant à l'examen du brevet élémentaire pour les instituteurs. Il est assez remarquable qu'un arrêté du Conseil supérieur, du 28 juin 1836, l'ait exigée pour les institutrices (art. 1). Elles devaient le subir d'après un programme

antérieurement dressé. La raison de cette différence était sans doute qu'à cette époque on considérait le chant comme répondant mieux aux goûts de la femme, comme un luxe peu coûteux qui pouvait convenir même aux jeunes filles pauvres.

Quel était ce programme auquel le document précité fait allusion? Il ne m'a pas été facile de le trouver : aussi crois-je utile de le reproduire tel qu'on le lit dans un vieux traité de pédagogie «principalement destiné à l'usage des institutrices», publié à Rennes en 1843 par un sous-inspecteur de l'enseignement primaire d'Ille-et-Vilaine, M. Dalimier. Il paraîtra certainement très intéressant aux amis de l'art musical ; mais pendant longtemps il dut être difficile à appliquer, et peut-être embarrassant pour les examinateurs. Ne dépasse-t-il pas aujourd'hui même, et de beaucoup, les connaissances de la plupart des candidats?

PROGRAMME OFFICIEL

ADOPTÉ POUR L'EXAMEN DU BREVET DE CAPACITÉ PAR ARRÊTÉ DE M. LE MINISTRE EN DATE DU 29 MARS 1836.

Les aspirants au brevet de capacité pour les deux degrés de l'instruction primaire seront examinés sur le rythme ou la mesure musicale et ses divisions, sur l'intonation, sur la tonalité ou la constitution des tons et des modes de la musique, sur l'écriture musicale et sur le plain-chant, d'après la série des questions de théorie et les exercices d'application sommairement indiqués dans les cinq paragraphes spéciaux de ce programme.

Indépendamment de cet examen théorique, ils seront tenus de chanter à livre ouvert un ou plusieurs morceaux de musique et de plain-chant, choisis par MM. les examinateurs.

PREMIÈRE PARTIE.

EXAMEN DES ASPIRANTS AU BREVET DE CAPACITÉ POUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE ÉLÉMENTAIRE.

EXAMEN THÉORIQUE ET EXERCICES D'APPLICATION.

I.

Questions et exercices sur le rythme ou la mesure musicale et ses divisions, et sur les parties de l'enseignement élémentaire qui s'y rapportent.

1° Quels sont, dans la musique écrite, les signes de la durée et de l'interruption des sons? Nommez et écrivez les figures des notes et des silences dans leur ordre de durée décroissante et relative.

2° Battez la mesure à quatre temps, à deux temps, à trois temps, à un temps.

3° Qu'entend-on par le mouvement d'un morceau de musique, et combien distingue-t-on de mouvements principaux? Énoncez et écrivez les mots italiens et français qui indiquent les mouvements principaux, et placez à côté quelques-uns des mots qui annoncent des mouvements intermédiaires entre chacun de ces mouvements principaux.

4° Qu'est-ce qui distingue les mesures simples, les mesures composées et les mesures dérivées?

5° Par quels chiffres ou par quelles lettres indique-t-on les mesures simples à quatre temps, à deux temps et à trois temps?

Lorsqu'une mesure, composée ou dérivée, est indiquée par une fraction ou par un nombre fractionnaire, comme $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{12}{8}$, etc., que signifie chacun de ces chiffres?

6° Énoncez les trois règles d'après lesquelles on peut reconnaître immédiatement à combien de temps il faut battre une mesure quelconque.

Faites l'application de ces trois règles aux mesures suivantes :

$$4 \quad 2 \quad 3 \quad \frac{2}{1} \quad \frac{6}{4} \quad \frac{5}{2} \quad \frac{2}{4} \quad \frac{6}{8} \quad \frac{5}{4} \quad \frac{5}{8} \quad \frac{12}{8}$$

7° Quelle différence fractionnaire existe-t-il entre les six croches du $\frac{6}{8}$ et les six croches triolets du $\frac{2}{4}$?

8° Quelle différence rythmique ou métrique y a-t-il entre les mesures dites à temps bref C 2 et 3, ou leurs subdivisions et les mesures dites à temps longs

$\frac{12}{8}$ $\frac{6}{8}$ $\frac{9}{8}$?

9° Prononcez, en mesure et sans musique écrite, des successions diatoniques de notes groupées symétriquement, comme serait la mesure suivante à quatre temps :

Blanche, noire, noire, répétée trois fois en prononçant

do, *ré*, *mi*, etc.

do, *ré*, *mi*, *fa*, etc.

Ou cette autre mesure :

Noire, blanche, croche, croche, également répétée trois fois :

do, *ré*, *mi*, *fa*, *sol*, etc.

Nota. Les exercices de cette espèce peuvent être fort variés, en formant chacune des mesures de diverses combinaisons des figures de notes ou de silences, comme :

Noire, blanche, noire;

Blanche, noire et deux croches;

Blanche avec emploi de la noire pointée, etc., soit à deux temps, soit à trois temps, avec ou sans triolets.

10° Faire la lecture rythmique d'un fragment de musique offrant un mélange des diverses valeurs de notes et de silences analysées précédemment.

II.

Questions et exercices sur l'intonation musicale et sur les parties de l'enseignement élémentaire qui s'y rapportent.

Analyse et intonation des intervalles élémentaires du chant.

1° Qu'est-ce qu'un son en général, et qu'est-ce qu'un son musical en particulier?

Dites les sept syllabes usitées pour nommer les sons musicaux. Qu'est-ce que solfier, vocaliser et chanter? Qu'est-ce qu'un intervalle musical?

Quels sont les deux intervalles élémentaires dont se composent

tous les autres intervalles musicaux? Combien la gamme diatonique comprend-elle de tons et de demi-tons? Quelle différence caractéristique existe-t-il entre la gamme chromatique et la gamme diatonique?

2° Tracer une portée, dessiner les trois clefs, prouver la nécessité de ces trois clefs pour indiquer la position respective des diverses voix d'hommes, de femmes ou d'enfants, et pour déterminer le degré réel de l'élévation de ces voix dans l'échelle générale des sons musicaux; en un mot, indiquer le diapason ou l'étendue naturelle de ces différentes voix.

3° Nommez les lignes et les interlignes de la portée avec la clef de sol. Solfiez la gamme diatonique et l'accord parfait en touchant les positions des notes, soit sur la portée, soit sur la main droite, dont les cinq doigts seront étendus et placés de manière à représenter les cinq lignes de la portée.

4° Nommez successivement les intervalles de seconde, de tierce, etc., et dites quelles sont sur la portée les positions respectives de deux notes qui forment une seconde, une tierce, etc.

5° Qu'entend-on par progression, en parlant d'intervalles musicaux? Solfiez sur une portée sans notes ou sur la main tout ou partie d'une progression de seconde, de tierce, etc. Solfiez à vue ou de mémoire une progression quelconque en mesure à quatre temps, avec valeurs symétriques de deux blanches ou d'une blanche et de deux noires, etc., dans chaque mesure.

6° Quelle différence d'élévation y a-t-il entre le majeur et le mineur d'un même intervalle?

7° Nommez et écrivez en notes naturelles ou en notes bémolisées ou diésées deux sons qui forment une seconde majeure. Citez un début de chant qui soit une seconde majeure, et, au moyen de ce type d'intervalles, entonnez la seconde majeure d'un son quelconque.

8° Nommez et écrivez en notes naturelles bémolisées ou diésées deux sons qui forment une seconde mineure. Citez un début de chant qui soit une seconde mineure, et, au moyen de ce type d'intervalles, entonnez la seconde mineure d'un son quelconque.

9° Solfiez, à vue ou de mémoire, un chant ou un fragment de chant qui offre des successions de secondes.

10° Combien la tierce majeure comprend-elle de tons? Quelles sont les trois seules notes de la gamme dont la tierce est majeure? Nommez et écrivez deux notes qui forment une tierce majeure. Citez un début de chant qui soit une tierce majeure, et, au moyen de ce type d'intervalles, entonnez la tierce majeure d'un son quelconque.

11° Combien la tierce mineure comprend-elle de tons et de demi-tons? Nommez et écrivez deux sons qui forment une tierce mineure. Citez un début de chant qui soit une tierce mineure, et entonnez ensuite la tierce mineure d'un son quelconque.

12° Solfiez, à vue ou de mémoire, un chant ou un fragment de chant qui offre des successions de tierces.

Adresser des questions semblables sur les variétés de quartes, de quintes, de sixtes, de septièmes et d'octaves.

Lecture courante musicale et exécution vocale.

13° Qu'est-ce que la mélodie et qu'est-ce que l'harmonie?

14° Qu'appelle-t-on choristes? Qu'est-ce qu'un chef d'attaque? Quel est le chanteur qu'on nomme choryphée?

15° Par quels mots et par quels signes indique-t-on sur la copie ou sur la gravure les principales nuances de goût et d'expression?

16° Tracez et dites la signification de certains signes usuels de l'écriture musicale, tels que reprises, renvois, da capo, guidons, point d'arrêt et points d'orgue.

17° Qu'est-ce que filer un son? Qu'entend-on par attaquer un son, et comment faut-il l'attaquer?

18° Par rapport au degré d'intensité à donner aux sons, quelle est la règle la plus générale de la bonne exécution vocale? Quels sont les avis à donner relativement à la position de la tête, à l'ouverture de la bouche, à l'aspect de la face et au maintien de l'exécutant?

19° En quoi la bonne prononciation consiste-t-elle? Qu'est-ce que l'articulation, et comment doit-on articuler en raison du lieu où l'on chante?

20° Qu'est-ce qu'une note syncopée, et comment reconnaît-on la syncope?

21° Qu'est-ce que des notes coulées? Quelle est la règle d'exécution de ces notes? Donnez-en un exemple.

22° Qu'est-ce que le détaché ou staccato? Quelles sont les deux manières dont le staccato est indiqué? Donnez un exemple de l'exécution propre à chacune de ces deux manières.

23° En quoi le port de voix ou portamento consiste-t-il, et quand peut-on le pratiquer? Quelle différence d'exécution doit-on apporter entre le portamento ascendant et le portamento descendant? Est-il de bon goût d'employer sans réserve le port de voix?

24° Qu'est-ce que l'appoggiatura? Quelles sont les règles de son exécution? Donnez un exemple de son emploi dans le chant.

25° Quelle différence d'exécution faut-il observer entre la petite note employée pour le port de voix ou pour l'appogiatura?

III.

Questions et exercices sur la tonalité ou la constitution des tons et des modes de la musique, et sur les signes qui s'y rapportent.

Dièse, bémol, bécarre.

1° Quel est, dans l'écriture musicale, l'effet des signes *dièse*, *double dièse*, *bémol*, *double bémol* et *bécarre?* Tracez ces signes.

2° Qu'entend-on par notes *diésées*, *bémolisées*, et *naturelles?* Dans le passage chromatique *ut*, *ut dièse*, *ré*, l'*ut dièse* est-il plus près du *ré* que de l'*ut?* Et dans le passage *ré*, *ré bémol*, *ut*, le *ré bémol* est-il plus près de l'*ut* que du *ré* naturel?

Tonique et ton. Dièses et bémols constitutifs ou accidentels. Transposition.

3° Quelle note appelle-t-on la tonique, dans une gamme ou dans un chant composé avec les notes de cette gamme? Pourquoi dit-on qu'un morceau de musique est en *ut*, en *fa*, en *ré?*

4° Solfiez la gamme d'*ut*, et dites un chant qui soit tiré de cette gamme. Solfiez la gamme de *fa*, et transposez ce même chant en *fa*.

5° Qu'est-ce que des dièses ou des bémols constitutifs, et où les place-t-on dans la musique écrite? Qu'est-ce que armer une clef, et comment les signes de l'armure agissent-ils sur les notes de la pièce de musique?

6° Qu'est-ce que des dièses ou des bémols accidentels, et quel en est l'effet momentané?

Ordre générateur des dièses et des bémols constitutifs.

7° Dans quel ordre générateur et différent les dièses et les bémols constitutifs se présentent-ils à la clef?

8° Nommez les dièses constitutifs dans leur ordre générateur *fa*, *ut*, *sol*, etc. Nommez également les bémols constitutifs dans leur ordre générateur *si*, *mi*, *la*, etc.

9° Écrivez plusieurs gammes en les disposant perpendiculairement les unes sous les autres, de manière à prouver la nécessité des dièses où des bémols constitutifs, pour qu'elles soient toutes identiques avec leur type général.

	1 ton	1	1/2	1	1	1	1/2	
	ut	ré	mi	fa	sol	la	si	ut
ou :								
	1	2	3	4	5	6	7	8

Notes tonales et notes modules. Mode majeur et mode mineur.
Variantes de la gamme en mode mineur.

10° Quelles sont, dans une gamme, les trois notes dites tonales et invariables, parce qu'elles déterminent le ton? Quelles sont les trois notes dites modules et variables, parce qu'elles caractérisent le mode?

11° Qu'est-ce qui caractérise le mode majeur ou mineur d'un ton quelconque?

12° Écrivez la gamme ascendante et descendante en mode mineur, et dites, au fur et à mesure, pourquoi telle note sera invariable et pourquoi telle autre sera variable.

Solfiez la gamme mineure, en faisant entendre ses variantes, pour les notes 3, 6 et 7.

Différence d'armure entre le majeur et le mineur d'un même ton.

13° En quoi consiste la différence d'armure du majeur au mineur d'un même ton?

14° Quand il n'y a qu'un dièse pour le mode majeur qu'y a-t-il

pour le mode mineur? Quand il y a deux dièses au majeur qu'y a-t-il au mineur, etc.?

Tons et modes relatifs.

15° Qu'est-ce que des modes relatifs, et donnez plusieurs exemples de ces modes?

16° Quel est l'intervalle qui sépare les toniques de deux tons et modes relatifs?

Tons et modes déterminés par l'armure de la clef et par la note finale de la mélodie ou de la basse d'accompagnement.

17° Le dernier dièse d'une gamme majeure étant la septième note de cette gamme, quel est le ton, mode majeur, quand la clef est armée d'un dièse, de deux dièses, de trois dièses, etc.?

18° Le dernier bémol d'une gamme majeure étant la quatrième note de cette gamme, ou, ce qui est la même chose, la tonique étant l'avant-dernier bémol d'un ton qui a plus d'un bémol à la clef, quel est le ton, mode majeur, quand la clef est armée d'un bémol, de deux bémols, de trois bémols, etc.?

19° Les deux tons ou modes relatifs ayant la même armure, quelle est la note qui, dans les premières mesures, peut annoncer le mode mineur?

20° Tracez une portée; armez la clef d'un certain nombre de dièses ou de bémols, et dites dans quel cas le ton pourra être en majeur ou en mineur avec cette armure.

21° Quelle est la règle générale qui peut servir à faire connaître le ton et le mode d'un morceau de musique, d'après la note finale de la mélodie ou de la basse d'accompagnement?

Armure de la clef déterminée par le choix du ton et du mode.

22° Quels sont les dièses ou les bémols constitutifs en *ré* majeur, en *si* mineur, en *mi bémol* majeur, en *fa* mineur, etc.?

Tons et modes enharmoniques.

23° Qu'est-ce qu'une transition enharmonique? Nommez deux notes enharmoniques. Combien y a-t-il de dièses en *ut dièse* majeur,

et combien de bémols dans le ton enharmonique *ré bémol* majeur? Quel est le total des signes de l'armure de deux tons enharmoniques, comme *ut dièse* et *ré bémol?* Donnez d'autres exemples du même total.

Tons et modes incertains.

24° Dans quel cas le ton et le mode d'une mélodie peuvent-ils être incertains?

RÉSUMÉ DU PARAGRAPHE III.

25° Tout ce qui vient d'être demandé avec détail dans le paragraphe 3 peut être résumé par une série de questions qui s'enchaînent sur les faits de la tonalité, etc.

Quelle est l'armure en *ut* majeur?

R. Il n'y a pas d'armure; c'est-à-dire qu'il n'y a ni *dièse*, ni *bémol* à la clef.

Quelle est l'armure en *ut* mineur?

R. Trois bémols.

Quel est le ton relatif d'*ut* mineur?

R. *Mi bémol* majeur.

Combien y a-t-il de bémols de plus en *mi bémol* mineur?

R. Trois bémols de plus; total, six.

Quel est le ton enharmonique de *mi bémol* mineur?

R. *Ré dièse* mineur.

Combien y a-t-il de dièses en *ré dièse* mineur?

R. Six dièses.

Pourquoi?

R. 1° Parce que *mi bémol* ayant six bémols, et le total des signes de l'armure des tons enharmoniques étant douze, il ne peut y avoir que six dièses en *ré dièse* mineur, enharmoniques de *mi bémol* mineur; 2° parce qu'en *ré* naturel majeur, il y a deux dièses, plus sept dièses à ajouter quand la tonique est diésée; total, neuf dièses en *ré dièse* majeur, moins trois dièses pour passer du majeur au mineur : donc il reste six dièses seulement pour le mode mineur de *ré dièse.*

Quelle est la tonique majeure relative de *ré dièse*, mode mineur?

R. C'est *fa dièse*, avec armure de six dièses.

Quelle est l'armure en *fa dièse* mineur?

R. Trois dièses seulement, puisqu'il faut retrancher trois dièses de l'armure du mode majeur.

Quel est le mode majeur qui n'a que trois dièses à la clef ?

R. La majeur.

Quelle est l'armure en *la*, mode mineur ?

R. Il n'y a pas d'armure.

Quel est le relatif mode majeur ?

R. *Ut*, mode majeur, ton d'où nous sommes partis.

IV.

ÉCRITURE MUSICALE.

Les questions et les exercices précédents sur le rythme, l'intonation et la tonalité ayant dû obtenir des réponses satisfaisantes, l'examen complémentaire qui reste à faire sur l'écriture musicale peut se réduire à ce qui suit :

1° Faire copier et transporter dans tel ou tel ton trois ou quatre lignes de musique.

2° Déterminer les valeurs des notes et des silences de quelques mesures dictées sans intonations musicales.

3° Faire dire le nom des notes vocalisées en mesure, ce qui est une application du précédent examen sur l'intonation des intervalles.

4° Terminer par la dictée, suivie d'un chant simple de quelques mesures.

V.

PLAIN-CHANT.

Questions spéciales sur le plain-chant et sur les signes de la notation de ce chant.

1° Qu'est-ce que le plain-chant ?

De combien de lignes la portée du plain-chant est-elle formée ?

2° Tracez les principales figures de notes du plain-chant et faites connaître celles qui sont communes au plain-chant et à la musique.

3° Quels sont les autres signes communs à la musique et au plain-chant ?

4° Quelles sont les deux clefs dont on se sert dans le plain-chant et tracez-les ?

5° Le dièse et le bémol sont-ils employés dans le plain-chant ?

6° De quelle manière le plain-chant doit-il être chanté?

7° Combien y a-t-il de tons ou de modes dans le plain-chant ?

8° Quelles sont les deux notes qui font distinguer le ton d'une pièce de plain-chant.

Examen pratique.

Après avoir constaté la capacité des aspirants dans la partie théorique, on devra s'assurer qu'ils peuvent déchiffrer la musique et le plain-chant. A cet effet, on leur fera solfier à vue, à une voix ou en parties, des chants, des solfèges ou des chœurs d'une difficulté moyenne, composés autant que possible séance tenante, par MM. les examinateurs, ou choisis dans les solfèges ou recueils de musique peu connus. Pour le plain-chant, on puisera des exemples dans les antiphonaires, les graduels et autre livres d'offices notés.

DEUXIÈME PARTIE.

EXAMEN DES ASPIRANTS AU BREVET DE CAPACITÉ DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE SUPÉRIEURE.

EXAMEN THÉORIQUE ET EXERCICES D'APPLICATION.

Indépendamment des matières qui font l'objet de l'examen des aspirants au brevet de capacité pour l'instruction élémentaire, ceux des candidats qui désireront obtenir le brevet du degré supérieur seront tenus de satisfaire aux questions suivantes :

Rythme.

Énoncer toutes les valeurs fractionnaires de notes, entre la ronde et la double croche, par augmentation progressive d'une seule figure de note, comme une ronde ou deux blanches, ou trois blanches en triolets, ou quatre noires, ou cinq noires pour quatre temps, etc.

Donner des exemples du changement d'accentuation musicale, causé par le déplacement du scandé.

Battre la mesure à cinq temps et la mesure à un temps, et lire quelques passages écrits avec ces mesures.

Intonation.

En quoi les intervalles simples diffèrent-ils des intervalles composés ou multiples? Dressez une table des variétés d'un même intervalle, comme seconde, diminuée ou mineure, ou majeure, ou augmentée, etc.

Dire la différence qu'il y a entre la syncope régulière et la syncope brisée, et donner des exemples.

Tonalité.

Quelle fraction de ton existe-t-il entre le demi-ton chromatique ut, ut dièse, et le demi-ton diatonique ut dièse, ré?

Donner quelques développements théoriques sur l'ordre générateur des dièses et des bémols constitutifs.

Faire connaître l'origine et la génération des sons de la gamme diatonique; continuer l'analyse des produits harmoniques des trois notes tonales de chaque ton mode majeur, et dévoiler ainsi l'origine et la génération des sons de la gamme chromatique, c'est-à-dire de tous les sons qu'il est possible d'employer dans la composition musicale.

Composer des gammes majeures par l'emploi des seules notes harmoniques de chacune des trois notes tonales I-IV-V. Passer du majeur au mineur de ces gammes, en rendant mineures les tierces tonales.

Donner des développements et des exemples sur les tons et modes incertains, sur les tons et modes analogues, sur les modulations ordinaires et extraordinaires.

Analyse mélodique de la phrase musicale sous le rapport de la forme mélodique.

Qu'entend-on en musique par phrase et période musicale? Quels sont les éléments constitutifs de la phrase musicale? Qu'est-ce que le rythme, le dessin, la symétrie, la répétition, l'imitation et l'incise?

Qu'est-ce qui tient lieu de ponctuation dans la phrase musicale? Qu'entend-on par prosodier et phraser en chantant?

Examen pratique.

Voir ci-dessus l'examen pratique affecté au degré élémentaire, auquel on ajoutera des solfèges et des chants d'une exécution plus difficile.

CHAPITRE IV.

L'ENSEIGNEMENT MUSICAL DE 1850 À 1880.

« La loi de 1850, dit très justement M. A. Dupaigne, marque un mouvement de recul. » On connaît la distinction qu'établissait cette loi entre les matières obligatoires et les matières facultatives : dans la seconde catégorie, le chant, avec la gymnastique, figure au dernier rang. Il faut attendre l'année 1867 pour trouver un document qui marque, de la part de l'autorité supérieure, l'intérêt pris à cet objet d'étude : un arrêté du 8 février institue au ministère un comité de patronage « pour développer l'enseignement du chant dans les écoles de l'Empire et encourager les orphéons dirigés par les instituteurs ». Encore la loi du 10 avril de la même année est-elle absolument muette en ce qui concerne cette matière.

Un certain nombre de maîtres cependant avaient conservé la tradition : c'est ce que prouve l'accueil fait à une publication en date de 1855, qui ne tarda pas à pénétrer dans les écoles et y rendit de grands services; nous voulons parler du recueil de MM. Gross et Delcasso : le premier, professeur de musique à l'école normale de Strasbourg; le second, recteur de l'Académie. Cette publication, aujourd'hui encore, figure sur un grand nombre de listes d'ouvrages classiques dressées par le personnel enseignant dans les conférences cantonales.

Notre exposé ne serait pas complet si nous ne disions quelques mots d'une innovation qui, de 1840 à 1863, fit beaucoup de bruit et excita de vives polémiques. Le principe de la méthode Galin-Paris-Chevé est emprunté à J.-J. Rousseau : à l'écriture musicale usuelle ils voulurent substituer l'écriture en chiffres. Que la notation ordinaire ne soit pas sans défaut, c'est ce dont personne ne disconvient; mais le nouveau système pouvait-il la remplacer avantageusement? Le principal but visé était la simplicité : on réduisait la lecture à sept signes fondamentaux répondant chacun invariablement aux différentes notes de la gamme: 1, par exemple, exprimant toujours la tonique; 5, la dominante. On donnait aussi aux notes diésées et bémolisées une appellation spéciale forçant l'attention de l'élève. Les exercices étaient bien gradués. Les auteurs espéraient, et obtinrent en effet, de prompts résultats aussi bien avec les adultes qu'avec les jeunes enfants. Mais cette rapidité dans les progrès ne saurait faire illusion sur les côtés empiriques de la méthode. Le déplacement continuel de la tonique n'est-il pas la négation même de l'éducation de l'oreille? Au point de vue de l'émission de la voix, ces incessantes transpositions nécessitées par le petit nombre de signes ne sont-elles pas propres à jeter la confusion dans l'esprit des élèves chanteurs? On leur recommande de poser les sons de diverses manières, d'employer tantôt la voix de poitrine, tantôt la voix de médium, tantôt la voix de tête; mais si le chiffre 5 représente un *sol* dans un morceau et un *ré* dans un autre, où seront les points de repère? Dernière et grave objection : les plus chauds partisans de la méthode Chevé reconnaissent qu'elle est surtout applicable à la musique de chant; et, d'autre part, les sociétés instrumentales y ont renoncé de-

IMPRIMERIE NATIONALE.

puis longtemps. Ainsi enfermée dans un cercle restreint, obligeant ceux qui veulent étudier un instrument à se familiariser avec une autre notation, elle ne saurait prévaloir contre la langue musicale universelle, remplacer cette échelle des sons qui représente la configuration générale de la mélodie, la marche ascendante ou descendante du trait, et parle en quelque sorte aux yeux. C'est ce qui explique la disposition si sage d'un programme ultérieur, celui de 1883 : « Le professeur pourra, dans la pratique, choisir de la notation usuelle ou de la notation en chiffres celle qui mettra le plus promptement possible les élèves en état de chanter et d'exécuter des chœurs. Toutefois il est bien entendu que la notation usuelle est obligatoire. »

A la loi de 1850 devait nécessairement correspondre la réorganisation des écoles normales. Le chant fut conservé; mais, tandis que le règlement du 14 décembre 1833 l'introduisait franchement dans les matières du programme, le décret du 24 mars 1851 la ramène au « chant religieux ». C'était aussi reculer. Un pas en avant ne fut fait que quatorze ans plus tard : l'arrêté du 30 janvier 1865 rend le chant obligatoire dans toutes les écoles normales et donne à cette matière cinq heures par semaine, en y comprenant le plain-chant pour les catholiques et le chant religieux pour les autres cultes. Enfin, on la retrouve simplement désignée sous le nom de « chant » dans le décret du 2 juillet 1866.

L'enseignement devait nécessairement se ressentir de toutes ces fluctuations. Le recrutement des professeurs était d'ailleurs difficile, et l'on ne se faisait pas une idée bien nette de leur rôle. On se figurait volontiers que toute personne jouant d'un instrument était capable d'enseigner le

chant : grave erreur qui entraînait les plus singulières conséquences. Qu'on en juge par les traits suivants. Voici un maître étranger aux notions les plus élémentaires de la musique vocale : c'est un violoniste qui, pendant de longues années, s'évertue à apprendre aux élèves-maîtres, à grand renfort de coups d'archet, les airs du solfège de Panseron. Un autre est un ancien sous-chef de régiment, clarinette-solo, homme ponctuel par tempérament et par habitude de la discipline : il remplit avec la plus grande conscience son devoir dans une école normale; mais, à l'âge de quarante ans, il est obligé d'apprendre les notes du plain-chant pour les enseigner. L'accompagnement des modes authentiques et des tons plagaux met le comble à sa perplexité. Que de professeurs auraient pu se reconnaître dans ce double portrait!

Disparaissant du programme des écoles ordinaires, le chant ne pouvait logiquement trouver place dans les épreuves à exiger des candidats au brevet élémentaire. On le conserve à l'examen du *brevet facultatif* et du *brevet complet*, où on le voit uni à la gymnastique; mais, en général, les juges se montraient faciles. L'insuffisance de l'enseignement dans les écoles explique peut-être une indulgence qui ne pouvait qu'ajouter au mal.

Dans le règlement du 3 juillet 1866, le chant compose avec six autres matières la première série des épreuves orales. Plus tard, en 1873, une circulaire ministérielle du 18 décembre rappela que l'examen devait être subi sur la série tout entière, et que les candidats ne pouvaient obtenir la mention sans avoir réalisé pour chaque matière la moyenne 5. Cette disposition était propre à maintenir le niveau général des épreuves; mais l'absence de compensa-

tion effrayait un peu les aspirants, et les commissions tenaient compte chez eux de ce sentiment : le chant particulièrement s'en trouvait mal.

Pour certaines catégories d'instituteurs et d'institutrices, il créa, comme les autres matières facultatives, une difficulté, lorsqu'il s'agit d'appliquer la loi du 19 juillet 1876 relative aux traitements minima. La loi de 1850 avait, en effet, établi des équivalences, et, d'autre part, celle de juillet élevait le traitement de 100 francs pour les membres de l'enseignement primaire possédant le brevet complet. Il fallut prendre des dispositions particulières accordant aux possesseurs de diplômes équivalents au brevet et désirant bénéficier des avantages de la loi nouvelle la faculté de compléter leurs titres. Ils durent subir de nouvelles épreuves réparties en treize séries correspondant à la diversité des situations. Le chant figure dans toutes les séries : on commençait donc à en marquer l'importance; mais la complexité de la législation le maintenait toujours dans une infériorité relative, et le caractère rétrospectif de la mesure rendait la sévérité difficile. Un nouveau régime était bien nécessaire.

EXPOSÉ DE LA LÉGISLATION ACTUELLE.

Nous touchons ici à la loi du 28 mars 1882, base des institutions primaires nouvelles, qui va rendre obligatoire et systématiser l'enseignement de la matière. Cette loi comprend dans son article 1 les *éléments de la musique* avec ceux du dessin et du modelage, mais c'est là une indication générale que des documents nouveaux devaient bientôt éclaircir et préciser.

L'arrêté du 19 juillet de la même année indique pour les leçons de chant de une à deux heures par semaine, indépendamment des exercices qui ont lieu « tous les jours, soit dans les intervalles qui séparent les autres exercices scolaires, soit à la rentrée et à la sortie des classes ». Les programmes annexés déterminent exactement les exercices qui conviennent à chacun des cours, établissant de l'un à l'autre une gradation rationnelle, et fixant la limite que ne doit pas franchir l'enseignement primaire.

Le 23 juillet 1883, un nouvel arrêté donna à ces programmes leur développement complet. Il comprend deux parties : l'une s'appliquant aux *écoles enfantines*, l'autre aux *écoles primaires*, avec trois subdivisions correspondant aux cours élémentaire, moyen et supérieur. L'expression « écoles enfantines » comprend les *écoles maternelles*, où le décret du 2 août 1881 avait introduit des exercices un peu ambitieux, notamment le chant à deux parties. En ce qui concerne les écoles primaires, il conserve les traits généraux de l'arrêté de 1882, mais renferme des prescriptions beaucoup plus détaillées; il impose, en outre, à l'instituteur l'obligation de faire connaître et d'apprendre à ses élèves, pendant la dernière année d'étude, « le plus grand nombre possible de morceaux choisis dans les œuvres consacrées ».

Le décret et l'arrêté du 18 janvier 1887, ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire, ne contiennent que la reproduction des dispositions antérieures. Il n'y a guère à y relever qu'une indication relative aux exercices de l'école maternelle : le décret prescrit des « mouvements gradués et accompagnés de chants », forme un peu absolue qui ne semble pas répondre aux termes de l'arrêté de 1883 ; dans ce dernier, en effet, il

est question de chants très simples associés « autant que possible » à des mouvements physiques, restriction qui laisse subsister les chants isolés.

Si les programmes de 1883 déterminent avec précision les conditions de l'enseignement pour les écoles élémentaires, aucune règle fixe ne fut alors posée pour les *écoles primaires supérieures.* Ressuscitées par le décret du 15 janvier 1881, elles vécurent pendant quatre ans, à partir de cette époque, sous le régime un peu vague inauguré par l'arrêté correspondant. « Étude raisonnée des principes du chant, exercices », voilà les seules indications données pour les cours complémentaires; quant aux écoles de deux ans, de trois ans et plus, pas d'autre mention que la suivante : « chœurs à trois parties. »

Les programmes annexés à l'arrêté du 27 juillet 1885 fixent avec plus de précision les limites de l'enseignement. Borné, dans les cours complémentaires, à la continuation des exercices de l'école primaire, il comprend, dans les écoles primaires supérieures proprement dites, des notions nouvelles et difficiles : la connaissance des clefs d'*ut*, par exemple, la *dictée musicale avec transposition de clefs.* Une part est faite à la diction et aux principes généraux de la musique.

Le décret du 18 janvier 1887 prescrit, pour les cours complémentaires, la « révision » approfondie des connaissances acquises à l'école élémentaire. L'article 26 de l'arrêté du même jour confirme la disposition de l'article 4 de celui de 1885 en donnant à la musique une heure par semaine.

Des professeurs spéciaux peuvent être chargés de donner l'enseignement (art. 33 du décret du 19 janvier 1887).

Le chant est compris dans les épreuves pratiques de l'examen du *Certificat d'études primaires supérieures* (art. 9 de l'arrêté du 23 décembre 1882).

Il ne figure pas parmi les matières de l'examen du Certificat d'aptitude aux bourses.

C'est aussi de 1881 que date l'organisation sérieuse et méthodique de l'enseignement musical dans les *écoles normales*. Donner place à la musique et au chant dans le concours d'admission, c'était atteindre un double but : on affirmait ainsi l'importance de la matière à l'école primaire même d'où sortent la plupart des candidats, et on préparait aux écoles normales des sujets en état de recevoir uue culture relativement développée. Mais il fallait compter avec l'ancienne situation qui ne comportait pas une réforme immédiate ; aussi l'article 7 de l'arrêté du 3 août de la même année, tout en prescrivant pour les aspirants et les aspirantes une épreuve dont la nullité entraîne l'ajournement, ne la rend-il obligatoire qu'à partir de 1883.

Un arrêté du 23 juillet de la même année détermine, en vue de l'examen d'entrée, des conditions en rapport avec les programmes fixés d'autre part pour les écoles primaires et dont nous avons parlé plus haut. L'épreuve comprend trois parties, dont une *dictée orale* très simple ; le niveau est celui du cours moyen.

Ces dispositions ont été modifiées par l'article 92 de l'arrêté du 18 janvier 1887 (III), qui impose une interrogation sur les matières du cours supérieur et la lecture d'un morceau de solfège facile, sans aucune de ces indications données par l'arrêté de 1883 : « . . . écrit en clef de *sol* dans les tons d'*ut* majeur, *fa* majeur, *sol* mineur, *ré* mineur ou *la* mineur, mesure à 2, 3 ou 4 temps ».

Les programmes des écoles normales annexés à l'arrêté précité du 3 août 1881 viennent aussi de subir quelques remaniements (arrêté du 19 janvier 1889). Le nombre d'heures ne varie pas, deux par semaine pour chaque année. En première année, à « la lecture sur les clefs de *sol* et de *fa* dans les tons majeurs et mineurs, et avec les mesures les plus usitées », on a substitué « des exercices d'intonation sur la gamme majeure et mineure avec les mesures simples » dans trois tons majeurs seulement, *ut*, *sol*, *fa*, et leurs relatifs mineurs. En deuxième année, pas de changement; mais l'expression générale « dictées » est expliquée : on distingue les *dictées orales* et les *dictées écrites*. En troisième année, on « ajoute l'harmonie simple aux chants scolaires et des notions générales sur l'histoire de la musique ». En somme, les programmes, réduits d'une manière assez sensible en première année, reçoivent en troisième année quelques développements nouveaux. Les prescriptions de détail relatives au temps à répartir entre la musique vocale et instrumentale, aux répétitions, aux réunions des trois divisions en masses chorales, demeurent les mêmes.

On sait qu'en général les écoles normales ne suffisent pas au recrutement du personnel primaire enseignant : il faut, dans bien des départements, attacher aux écoles primaires des maîtres et des maîtresses qui souvent n'ont d'autre titre que le brevet élémentaire : c'est une raison de plus pour exiger, à l'examen qui confère ce titre de capacité, une épreuve de musique. Aussi les candidats des deux sexes ont-ils à fournir la preuve de connaissances répondant à cette disposition de l'article 148 de l'arrêté du 18 janvier 1887 : « Questions et exercices très élémentaires de solfège. » Cet article contient l'énumération des épreuves for-

mant la troisième série. L'article 149 attribue à la musique, ainsi d'ailleurs qu'à la gymnastique, la note maximum 10 seulement, tandis que le maximum est 20 pour les autres matières de la même série. La note 0 est éliminatoire.

Il n'y a pas d'épreuve de musique à l'examen du brevet supérieur.

Une étude qui, depuis 1880, a été l'objet des constantes préoccupations du législateur, devait-elle être abandonnée dans les *écoles normales supérieures?* On ne l'a pas pensé. L'arrêté du 30 décembre 1882, en indiquant comme base de l'enseignement, pour les écoles de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, les matières étudiées dans les écoles normales primaires et « énumérées dans le décret du 29 juillet 1881 et l'arrêté du 3 août de la même année », fait à la musique une part. Mais il ne ressort pas clairement du texte de l'article 12 de ce dernier document que, à l'examen d'admission à l'école de Saint-Cloud, elle rentre dans les épreuves orales consistant en « interrogations, lectures, corrections de devoirs, exposés de vive voix après une courte préparation », qui ne sont pas expressément déterminées. Dans la pratique, l'épreuve de musique n'existe pas.

Le régime de l'école normale supérieure d'institutrices est à peu près le même. Le texte que nous venons de citer se retrouve dans l'article 9 d'un arrêté du même jour relatif à l'examen d'admission à Fontenay; mais l'article 4, qui renvoie aux trois séries d'épreuves instituées pour le certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles normales, indique par ce fait une épreuve *facultative* de musique. L'article 10 de l'arrêté du 5 juin 1880 réglant les conditions

de ce dernier examen contient, en effet, les dispositions suivantes : « Les candidats qui voudront faire constater, en outre, leur aptitude à l'enseignement de chant et de la musique, devront en faire la déclaration au moment de l'inscription. Ils auront à faire une classe spéciale sur ces matières d'enseignement. » Mention en est faite sur le certificat.

A l'école même, dans les premières années, le programme n'était autre que celui des écoles normales primaires (arrêté du 24 décembre 1880, art. 6 2°).

Plus tard, à la réglemention fut ajouté, pour Saint-Cloud comme pour Fontenay, un détail qui n'est pas sans importance : une étude approfondie des matières enseignées dans les écoles, de la musique par conséquent, fut prescrite par l'article 109 de l'arrêté du 18 janvier 1887.

Les deux sections des sciences et des lettres peuvent, aux termes de l'article 110, être réunies dans des cours communs.

Comme couronnement de la législation nouvelle, l'arrêté du 28 juillet 1886 instituait un *certificat d'aptitude à l'enseignement du chant* dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. L'idée fut reprise et définitivement consacrée, mais un peu étendue, l'année suivante : dans le décret et l'arrêté du 18 janvier 1887, on ne retrouve plus la mention des écoles normales, ce qui donne à penser que l'innovation a pour but de donner des maîtres instruits et expérimentés, non seulement à ces derniers établissements, mais aussi aux écoles primaires supérieures et aux grandes écoles élémentaires (décret : art. 6 3° et 114; arrêté : art. 209 à 215). Le programme comprend trois épreuves écrites éliminatoires et six épreuves définitives.

APPRÉCIATIONS.

Telle est l'organisation actuelle de l'enseignement musical dans les écoles, tel le laborieux échafaudage qu'il a fallu élever de toutes pièces presque en dehors des indications journies par l'expérience. Une routine séculaire, une première législation que le sort des événements empêcha de développer tous ses effets, un brusque retour en arrière, suivi pendant quelque temps d'hésitations justifiées : voilà en quelques mots toute l'histoire du passé. Est-ce à dire qu'on fût réduit, pour corriger la situation, à employer un remède pire peut-être que le mal : l'improvisation? Il restait la ressource de recourir aux lumières des hommes les plus compétents, d'instituer une commission chargée de fondre en un rapport d'ensemble toutes les idées qu'ils émettraient sur la question. C'est ce qui fut fait au début de l'année 1882.

L'accord se fit tout naturellement sur plusieurs points. On reconnut d'abord que l'éducation musicale doit commencer dès les premières années, alors que la vivacité des impressions, la promptitude de la mémoire, la souplesse des organes permettent à l'enfant d'acquérir comme en se jouant les connaissances fondamentales.

Mais un enseignement commun n'aurait qu'une utilité précaire, il serait comme un tort fait aux aptitudes réelles, s'il était vrai que l'organisation physique d'un certain nombre d'enfants condamnât d'avance les efforts du maître à une irrémédiable stérilité. Heureusement, rien n'est plus faux que le préjugé qui refuse à ceux-ci l'oreille, à ceux-là le timbre : l'oreille et la voix se forment de la même manière

que l'œil et la main, par l'exercice de bonne heure commencé et persévéramment soutenu. S'il y a des natures réfractaires, elles sont assurément très rares, et, d'ailleurs, il reste toujours une place pour l'instruction théorique et le développement du goût.

A quel âge doit commencer l'étude de la théorie? Autre question qui ne paraît pas avoir excité la moindre divergence d'opinion; il est évident qu'avant de songer pour l'enfant à la moindre notion scientifique il faut éveiller chez lui l'instinct musical, lui donner par l'imitation le sentiment du rythme et de la mesure, lui révéler par la pratique l'existence des principaux intervalles; il ne saurait comprendre, avant dix ou douze ans, un enseignement régulier.

Il s'agissait aussi de savoir à qui cet enseignement serait confié. Or, quel que soit le mérite des professeurs spéciaux, il est certain que, d'une part, l'instituteur paraît se désigner tout naturellement au choix de l'autorité universitaire, et que, pratiquement, il n'est possible que dans les centres de quelque importance de substituer des hommes du métier aux maîtres ordinaires. C'est à ceux-ci que doit revenir, en général, un rôle que nul ne peut remplir avec autant de compétence pédagogique.

L'instituteur ne doit pas se faire illusion sur la difficulté de la tâche : obtenir une bonne émission de la voix, une articulation irréprochable, une respiration correcte, une intelligence exacte de la phrase musicale, autant de principes généraux dont l'application nécessite de sa part une continuelle vigilance; ici, plus peut-être que partout ailleurs, le point de départ doit être fermement assuré; de mauvaises habitudes seraient difficiles, presque impossibles à corriger.

Mais dans quelles limites convient-il de renfermer l'instruction musicale à l'école primaire? Quel degré de développement doit-elle recevoir dans les écoles normales? Ce devait être là l'objet principal des préoccupations de la commission.

Apprendre aux enfants des écoles les éléments de la musique et du solfège, les amener graduellement à exécuter des morceaux d'ensemble propres à leur inspirer le *goût* et le *sentiment de l'art*, voilà le but général qu'il fallait atteindre et ne pas dépasser. Aller plus loin serait donner aux études de l'école primaire un caractère qu'elles ne doivent pas avoir; mais encore est-il nécessaire qu'elles puissent servir de base, de base solide, à une éducation musicale plus complète. A quelques années d'intervalle, il est possible de juger les programmes par les résultats, de l'arbre par les fruits.

Pour l'école maternelle ou la classe enfantine, il n'y avait guère qu'à suivre les errements du passé. La réglementation nouvelle ne donne aucune indication relative aux paroles dans les « chants très simples à une voix » qu'elle prescrit; mais il est certain que la force des choses et l'instinct des maîtresses ont conservé à ces petits morceaux le caractère *instructif et moral* qui leur était primitivement assigné. Peut-être eût-il été bon de limiter l'étendue de la mélodie et de fixer quelques règles en ce qui concerne les intervalles et la mesure. Il nous semble que la voix des petits enfants, ne leur permettant guère d'atteindre l'octave, il est bon de rester en deçà; que les intervalles ne doivent pas dépasser la quinte; qu'il ne faut faire qu'un emploi assez sobre de la mesure à quatre temps.

Le programme indique pour les deux premières années

de la scolarité des « chants appris exclusivement par l'audition, mais il comprend aussi la lecture des notes ». Or, s'il n'est pas douteux que les élèves de huit à neuf ans peuvent apprendre sans difficulté les éléments de cette lecture combinée avec des exercices de mesure et d'intonation, il en est autrement de leurs condisciples plus jeunes formant la classe enfantine ou le cours préparatoire, comme on voudra l'appeler. Pour ceux-ci, il est nécessaire de se borner strictement aux exercices d'imitation et de vocalisation : toute autre étude serait prématurée. S'ils forment une division spéciale, nul embarras pour le maître à cet égard ; mais s'ils sont réunis avec les premiers dans une seule division, ils doivent, selon nous, assister à la leçon de lecture des notes en simples témoins. Les arrêtés de 1882 et de 1883 ne font pas la distinction : un maître intelligent saura combler une lacune qui n'est, du reste, qu'apparente.

Ce dernier document prescrit dans le même cours l'étude de la *gamme mineure* et la *dictée orale* ; n'est-ce pas beaucoup présumer de l'intelligence d'enfants qui n'ont pas dépassé leur neuvième année ? Dans les grands centres, où l'écolier se ressent toujours de l'influence du milieu, il est possible que ces exercices ne soient pas absolument au-dessus de sa portée ; mais il y a là une sorte d'idéal presque irréalisable dans la grande majorité des écoles, surtout dans les écoles rurales dont les élèves ont l'esprit beaucoup moins ouvert. Donner pour base à l'enseignement la gamme en *do* majeur, faire étudier les notes une à une en ne les envisageant, au point de vue de leur valeur, que comme *rondes*, *blanches* et *noires* avec les signes de silence correspondants ; s'en tenir à la mesure à quatre temps ; pour les intervalles, ne pas dépasser la *quinte :* voilà qui ouvrirait aux exercices un champ

suffisamment vaste et permettrait d'obtenir des résultats déjà très satisfaisants.

Le programme du cours moyen comprend l'étude de la gamme dans la plupart des tons majeurs et mineurs et celle de la clef de *fa;* celui du cours supérieur renferme, outre l'explication des trois clefs, des notions élémentaires d'harmonie. Nous les trouvons aussi trop ambitieux et, par suite, d'une application difficile dans la plupart des écoles. A notre avis, il y aurait avantage à les ramener à des proportions plus modestes. On étudierait, dans le premier de ces cours, la *croche*, la *double croche*, avec les signes de silence correspondants, les intervalles de *sixte* et de *septième;* on commencerait la *dictée orale.* L'enseignement du cours supérieur porterait sur le *triolet*, sur les *mesures composées* les plus usitées, sur les principales gammes majeures et mineures, sur les gammes *chromatiques*. Les enfants apprendraient la clef de *fa* par la pratique. Enfin la *dictée orale* serait l'objet de préoccupations particulières.

La réduction des programmes paraît commandée non pas seulement par l'âge et l'état intellectuel des enfants, mais aussi par le nombre et la durée des leçons forcément limités.

Il est vrai que les élèves peuvent chanter au commencement et à la fin de la journée de classe, à la descente au préau et pendant les mouvements; mais il n'est possible alors que de leur faire faire des exercices pratiques ou exécuter des morceaux antérieurement appris; en réalité, l'enseignement théorique ne peut être donné que pendant le temps spécialement consacré à la leçon. Ce temps, quoi qu'on fasse, ne saurait excéder deux heures par semaine; et telle est la multiplicité des matières, qu'en général l'insti-

tuteur est obligé de le réduire à une heure et demie. Voilà qui exclut les visées trop hautes.

La loi de 1882 ayant rendu l'enseignement de la musique obligatoire, on s'est demandé s'il ne conviendrait pas de la faire figurer parmi les épreuves exigées à l'examen du *Certificat d'études primaires*. Il est certain que, si l'on ne consultait que la logique, toutes les matières enseignées à l'école élémentaire devraient y être représentées; mais deux raisons absolument décisives s'opposaient au succès de la proposition : il fallait assurer la popularité du certificat d'études, et le moyen consistait à le rendre facilement accessible à la grande majorité des enfants; d'un autre côté, l'enseignement de la musique en 1882 n'était pas organisé dans toutes les écoles, et aujourd'hui même il est encore bien insuffisant. C'est à l'avenir qu'il appartiendra d'établir entre les programmes de l'école et ceux de l'examen en question une concordance en effet désirable.

Le programme des *écoles primaires supérieures*, si l'on excepte l'exercice fort difficile de la *dictée musicale* avec transposition de clefs, est bien approprié à l'âge et au degré d'avancement des élèves; mais comment un maître qui ne dispose que d'une heure par semaine pourrait-il le remplir? C'est une tâche que sans doute il ne songe même pas à entreprendre.

Les épreuves exigées à l'examen d'admission des *écoles normales primaires* n'offrent pas de trop sérieuses difficultés. Il est à croire que, dans la pratique, la plupart des juges se montrent assez faciles pour la *dictée orale*, en général si peu comprise. Avec le temps, l'indulgence devra faire place à une sévérité relative.

Quant aux programmes, ils devaient se relier très étroi-

tement aux études de l'école primaire, et comprendre, en outre, des développements en rapport avec le rôle réservé dans l'avenir aux élèves-maîtres. Ce double but nous paraît atteint : en première année, une sorte de revision approfondie fortifie et complète les notions antérieures; en deuxième et en troisième année, une gradation habilement ménagée permet d'acquérir la somme indispensable d'instruction qui convient à de futurs instituteurs.

La caractéristique de l'enseignement musical à l'école normale, ce sont les exercices sur l'orgue ou le piano, qui semblent appeler, d'autre part, une étude des principes élémentaires de l'harmonie. En effet, si intéressants que soient des chœurs sans accompagnement, on ne peut contester le charme particulier et le nouveau degré de beauté qu'offrent des morceaux d'ensemble soutenus par un instrument. L'accompagnement est, d'ailleurs, un moyen de se rendre compte de la théorie, et il contribue à l'éducation du goût, qualité sans laquelle on ne saurait donner qu'un enseignement dépourvu d'intérêt et de valeur artistique.

Les études de l'école normale ne sauraient porter tous leurs fruits sans un bon classement des élèves, qui peut se faire soit d'après les aptitudes musicales, soit par année. Le premier système était autrefois suivi dans certains établissements, et il offrait quelques avantages : en permettant de réunir dans un même cours des jeunes gens de force à peu près égale, il assurait une plus grande cohésion, un progrès plus régulier; il faisait naître aussi une sorte d'émulation chez tous les élèves, qui aspiraient à entrer dans la division supérieure. Dans le classement par année, au contraire, il faut compter avec les difficultés résultant de l'inégalité des dispositions ou de la différence d'instruction. Si, dans l'in-

IMPRIMERIE NATIONALE.

térêt des moins avancés, on consacre un peu plus de temps à l'étude des principes et aux exercices élémentaires, les mieux doués souffrent de ce ralentissement dans la marche des cours; si le professeur s'occupe surtout des premiers, leurs camarades ne font que peu de progrès. Mais, malgré ces inconvénients, il est préférable que l'enseignement se donne à chaque année séparément. Le maître, en effet, doit être moins préoccupé de former des sujets distingués, de préparer des exécutions brillantes de morceaux d'ensemble que de mettre tous les élèves uniformément en état de faire usage un jour, à l'école primaire, des connaissances acquises à l'école normale. Or ce résultat ne peut être sûrement obtenu que si ces jeunes gens sont préparés par une initiation graduelle à la tâche qui les attend hors de l'établissement. Il faut penser d'ailleurs que, si l'on appliquait à la musique le principe contraire, il n'y aurait pas de raison pour ne point l'étendre à d'autres matières, au dessin, à la gymnastique, au travail manuel, par exemple. Mais il suffit d'un instant de réflexion pour comprendre que des groupements ainsi multipliés seraient la désorganisation même des études de l'école.

Une sage mesure atténue, du reste, les effets du classement opéré d'après l'ordre même des promotions : le règlement réunit les élèves des trois divisions pour former des chœurs; il permet même d'y joindre les enfants de l'école annexe. Heureuse disposition, qui ne peut que favoriser les progrès de tous et ajouter à l'agrément des exécutions musicales !

Nous n'avons que quelques mots à dire des programmes fixés pour les *écoles normales supérieures*, programmes à peu près identiques à ceux des écoles normales primaires. Nous

pensons qu'il convient, à Saint-Cloud comme à Fontenay, d'attacher une grande importance à l'exécution des chœurs. La théorie doit être assez sue pour que les maîtres n'aient point à refaire entièrement des cours déjà suivis ailleurs, et l'esprit des élèves est peut-être trop absorbé par d'autres études pour n'avoir pas besoin d'une diversion agréable : c'est la musique qui peut la leur offrir. Rien, d'ailleurs, n'empêche de rappeler, à l'occasion des morceaux d'ensemble, les notions de solfège et d'harmonie antérieurement acquises.

Mais, nous l'avons fait pressentir, l'enseignement dans les écoles normales ne peut être donné que par des musiciens instruits, et c'est l'examen du *Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant* qui doit assurer le recrutement de ce côté. Le programme exige des garanties extrêmement sérieuses et une réunion de qualités et de connaissances qu'il est peut-être difficile de trouver chez les candidats. Nous sommes mal placé pour juger exactement des choses; mais là aussi n'a-t-on pas dépassé le but? Sont-ce des compositeurs que l'on cherche? Parmi ceux-là mêmes qui font de la musique une profession, combien sont initiés tout à la fois aux principes du chant et à la pratique d'un instrument? Dans ces deux catégories de musiciens, combien connaissent, même sommairement, l'histoire de leur art? L'expression « principaux chefs-d'œuvre de la *musique chorale* » aurait aussi besoin d'être éclaircie. On ne peut que souhaiter le maintien intégral des prescriptions de l'arrêté de 1887 si les résultats ont répondu à l'attente du législateur; mais, si le nombre et la nature des épreuves font déserter l'examen, le problème se posera de la manière suivante : faire aux connaissances théoriques une part suffisante, en assurant

surtout la prédominance de l'intelligence musicale, chercher non des savants, mais des hommes de goût.

CONCLUSIONS.

Nous avons terminé l'examen de cette législation née d'hier, dont le but est de donner à la France, comme on l'a dit en termes si heureux, des mœurs musicales; mais les mœurs ne s'improvisent pas : elles supposent, outre l'effort de la volonté humaine, qui peut être prompt, une action plus lente, celle du temps, sans lequel rien d'utile, de solide, de généreux ne saurait se fonder. Les programmes dressés avec le concours de tant d'esprits éminents et au prix de si longues études sont pleins de promesses; ils font entrevoir un avenir où les plus belles productions de l'art pénétreront dans l'école pour y parfaire l'éducation et unir dans un sentiment d'harmonieuse fraternité, de vivifiante admiration, des milliers d'enfants. Mais combien d'obstacles restent encore à vaincre pour opérer ce prodige! Ici, la routine, toujours tenace, se perpétue en dépit des meilleurs conseils et des directions les plus sûres; là, l'insuffisance du savoir paralyse les meilleures intentions; ailleurs le désir de bien faire engendre une ambition mal justifiée: plus rarement, enfin, la difficulté de la tâche énerve les courages. Ceux-là se comptent qui, préparés à leur rôle par une éducation particulière ou doués d'un instinct musical supérieur, ont pu répondre sur-le-champ aux vues du législateur. Pour les autres, les programmes constituent un idéal dont ils sont loin d'approcher. Voilà la situation vraie; si elle peut inquiéter certains esprits impatients ou pessimistes, au fond elle n'a rien d'inexplicable et ne donne pas le droit

de désespérer de l'œuvre si vaillamment commencée. Il faut, au contraire, la continuer avec une énergie nouvelle, et s'attacher particulièrement à former de jeunes maîtres unissant à une instruction solide cette ardeur communicative qui entraîne si facilement l'enfance.

C'est dire qu'une sorte de mission s'impose aux professeurs des écoles normales, d'où l'élan dont je parle doit partir. Il est nécessaire qu'ils inspirent par tous les moyens l'amour d'un art fécond en heureuses conséquences et en intimes et vives jouissances. Aux directeurs, aux directrices revient le soin d'aider, de leur côté, au succès de l'enseignement, par de petites soirées, par des séances périodiques qui, sans dérober aux occupations essentielles des élèves de trop nombreux moments, entretiennent chez eux un amour-propre salutaire et le souci de progrès constants.

Les juges appelés à examiner les candidats au brevet de capacité peuvent, eux aussi, accélérer le mouvement en montrant une exigence relative qui fasse prendre l'épreuve au sérieux et assure une bonne préparation. Si les connaissances requises sont bornées aux éléments, si la note de solfège n'entre que pour une part restreinte dans le calcul des points, ce sont deux excellentes raisons pour que les commissions ne se contentent pas d'une instruction douteuse plus funeste peut-être que l'ignorance.

L'inspection des écoles ne saurait demander aux maîtres, aux plus âgés surtout, l'application stricte des programmes; mais, au moins, doit-elle exiger de chacun ce qu'il peut donner, et augmenter la sévérité avec les années.

A ce prix et grâce à ce concert d'efforts, l'éducation musicale du peuple français pourra se faire; mais la foi est nécessaire, et la foi ne procède que de la vue d'une vérité

supérieure. Il faut croire à l'action du beau sur les caractères, à son influence sur les destinées des sociétés pour travailler à en répandre le goût. Il faut aimer les déshérités de cette terre pour se sentir soutenu dans la rude tâche de développer leur culture intellectuelle.

Conviendrait-il de les enfermer dans le cercle étroit de cette éducation utilitaire, indispensable sans doute à la conduite de la vie matérielle, mais qui ne satisfait point les instincts les plus élevés de notre nature? L'homme ne vit pas seulement de pain : il est bon, manifestement bon qu'un rayon de l'idéal vienne toucher ceux-là mêmes qui ne connaîtront plus hors de l'école que le travail des bras. Au moins auront-ils vu, dans leurs premières années, s'ouvrir devant eux un monde autre que celui de la matière, un monde où ils comprendront que l'activité humaine puisse s'exercer. Ces plaisirs esthétiques qu'ils auront goûtés seront une sorte de révélation : ils leur donneront l'intelligence de tout ce qui est élevé, noble, délicat; ils aviveront dans leur âme le sentiment de sa dignité et de son immortelle vocation. Ils contribueront à l'équilibre de cette éducation nationale qui ne doit pas être le privilège exclusif des mieux doués ou des plus favorisés de la fortune, mais qui doit assurer aux humbles leur part de lumière et de vérité. Réaliser cette communion intellectuelle dans la mesure que comporte l'infirmité de la nature humaine sera l'un des plus beaux triomphes du libéralisme.

TABLE DES MATIÈRES.


8° R
1318
Sup



